

〈研究ノート〉

国際平和教育実践に関する一考察 ～北東アジア地域における平和教育実践の意義と課題～

村 上 忠 明

I. はじめに

第二次世界大戦以後 70 年間近くにわたり、日本は戦争の当事者になることはなかった。それを支えてきたのは、平和主義を大原則とする日本国憲法および平和で民主的な国家および社会の形成者の育成をめざす教育基本法（2006 年 12 月改正）であり、学校教育、社会教育の地道な平和教育実践によって培われてきた国民ひとり一人の反戦平和の意識ではないだろうか。

しかし、一方で、現在に至っても私たちが暮らす北東アジア地域の国際情勢は不安定であり続けている。特に、中華人民共和国（中国）、大韓民国（韓国）、朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）、ロシア連邦（ロシア）の各国と日本は、歴史認識問題や領土問題などを抱えており、各国の国民はナショナリズムを煽る政治やマスコミなどによって、偏狭な「国民感情」を掻き立てられながらますます「近くて遠い」関係に陥っていることに大きな危惧を抱かざるを得ない。

私たちは北東アジア地域の平和と安定をどのように促進していけばよいのだろうか。

松井ケティは、北東アジア地域の現状に対して「歴史を背景とする紛争に対する解決策を見出すには、市民社会による地域協力の努力によって過

去を乗り越えることが必要¹⁾」であると述べているが、私たちはいったいどのように過去を乗り越え、どのような新しい社会を構築していけばよいのであろうか。

諸国民の教育、科学、文化の協力と交流を通じて、国際平和と人類の福祉の促進を目的として第二次世界大戦終戦直後の 1945 年 11 月に制定された「ユネスコ憲章」の前文²⁾はその道筋を以下のように示している。

「……戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった……」

この前文にならえば、平和構築の基本は「お互いを知る」ことであるといえる。「相互の風習と生活」を知ること、すなわち、お互いの「違い」を豊かさとして捉える力、他者を同じ人間として尊重できる力を育成することが平和な国際社会を構築していくための「土壌づくり」となっていくのではないだろうか。それは、まさに、「教育の力にまつべき」課題であり、北東アジア地域における平和教育実践の今日的課題であると考えることができる。

しかし、北東アジア地域における平和教育実践の意義や課題を論じた研究はほとんどない。日本においては、日本国憲法前文とともに三大原則のひとつである平和主義を規定する憲法第九条の解釈拡大について、首相の私的諮問機関「安全保障の法的基盤の再構築に関する懇談会」において具体的な検討が進行している。また、中国の軍事力強化、北朝鮮の 3 回にわたる地下核実験（2006 年、2009 年、2013 年）など、この地域の平和構築に大きな影響を与える状況が進行している現在、あらためて北東アジア地

域における平和教育実践の意義と課題について検討することはこの地域の平和と安定を実現していくために重要なテーマのひとつであるといえる。

以上の問題意識をふまえ、本稿では平和および平和教育の概念を概観しつつ、北東アジア地域における平和教育実践の意義と課題について論じていきたい。

Ⅱ. 「平和」の概念

平和教育を検討するためには、まず、「平和」そのものについてその概念を整理しておく必要がある。そこで、「平和」概念の変遷と現在の到達点を以下の通り概観する。

『広辞苑』第五版³によれば、「平和」とは〈①やすらかにやわらぐこと。おだやかで変わりのないこと。「平和な心」「平和な家庭」、②戦争がなく世が安穏であること。「世界の平和」〉と定義している。同じく、『大辞泉⁴』では〈①戦争や紛争がなく、世の中がおだやかな状態にあること。また、そのさま。「世界の平和を守る」、②心配やもめごとがなく、おだやかなこと。また、そのさま。「平和な暮らし」〉と定義している。

どちらの辞典も、「平和」とは、戦争がないことに加え、「心」「家庭」「暮らし」などがおだやかで安穏であると記述されている。

また、『平和教育実践事典⁵』においては、『『平和』は、きわめて複雑であいまいな言葉であり、様々に解釈されて』きたが、大別すれば、「平和を戦争のない状態、暴力や紛争のない状態と捉える消極的平和観と正義の実現された状態、精神的にも物質的にも、人権や幸福の保証された状態と規定する積極的平和観」があると記述されている。

二度にわたる世界大戦を経験した国際社会において、「平和」とは「戦争」のない状態を意味していた。つまり、「平和」と「戦争」は対概念であった。しかし、1969年、平和学者のヨハン・ガルトゥングが、自ら編

集長を務めていたオスロの国際平和研究所（PRIO）の研究誌『平和研究ジャーナル』に「暴力・平和そして平和研究」という論文を発表し、「平和」を「暴力」から再定義するという新しい方法を提起した。これを機に、従来の平和概念は大きく転換していった。ガルトゥングの提起した平和概念は、たとえ戦争がなくても、貧困や環境問題などによって多くの人々の生活が脅かされ、生命が奪われている現実焦点をあて、それらを「構造的暴力」と捉える。

たとえば、開発途上国ではいまでも多くの人々が飢えや病気などで死んでいる現実がある。世界の5歳未満児の死亡数は1日約2万2,000人といわれており、その約7割は、1歳の誕生日を迎える前に起きている。そしてその約半数が、インド、ナイジェリア、コンゴ民主共和国、パキスタン、中国のわずか5ヵ国で発生している。世界では年間800万人を超える子どもたちが貧困や医療不足によって死亡している現実を、誰も「平和」な状態であるとはいえないだろう⁶。

ガルトゥングが提起した新しい平和概念については、竹内久顕（2011）が以下のように整理している。

「ガルトゥングは、まず、『平和』とは『暴力の不在』であると定義する。次に、『暴力』とは『ある人にたいして影響力が行使された結果、彼が現実肉体的、精神的に実現しえたものが、彼の持つ潜在的実現可能性を下まわった場合、そこに暴力が存在する』と定義づける。従って、この定義をふまえると、『平和』とは『その人が持つ潜在的実現可能性を何者にも妨げられずに自由に実現できる状況』と再定義することが出来る。その結果、平和の創造とは、暴力によって奪われた『潜在的実現可能性』を取戻し、自由な自己実現を可能とするコミュニティを創り出す能動的な営みであると捉えることができる。

さらに、ガルトゥングは、『暴力』を3種類に分類する。まず、『直接的暴力』とは、行為（暴力）を行う主体が存在する暴力で、『他者の行動の

直接的結果として人間に危害を及ぼす暴力』と説明され、たとえば、物理的暴力や戦争などを指す。次に、『構造的暴力』とは、行為（暴力）を行う主体が存在しない暴力で、『諸個人の強調した行動が総体として抑圧的構造をささえているために、人間に間接的に危害を及ぼすことになる暴力』と説明され、たとえば、貧困・差別や搾取などを指す。最後に、『文化的暴力』とは、『直接的構造的暴力を正当化または合法化しようとする』暴力であるとされる⁷⁾

ガルトゥングは、人間が本来持っている可能性の発揮を妨げている原因を「暴力」と捉え、「暴力」のない世界をめざそうとした。具体的には、従来の戦争や紛争などの「物理的・直接的暴力」がない状態を「消極的平和」と規定し、貧困、飢餓、差別、人権抑圧、公害、環境破壊などの「間接的・構造的暴力」がない状態を「積極的平和」と規定して、新しい平和の概念を確立した。この概念に照らせば、前述の5歳未満児の死亡はまさに「構造的暴力」によって生み出されたものであり、「積極的平和」に関わる問題として捉えることができる。

ガルトゥングが提起したこの「消極的平和」・「積極的平和」の平和概念は、いまでは国際社会に広く受け入れ、平和学はもとより、平和教育および関連諸教育に大きな影響を与えている。

以上の通り、現在の平和の概念はガルトゥングの構造的暴力論によって、貧困、差別、環境、異文化理解、多文化共生などその射程を拡大させていったが、その一方で、平和教育と国際理解教育、開発教育、人権教育、環境教育などの平和関連諸教育との違いが見えにくくなったという問題も指摘されている⁸⁾。

この点について、竹内（2011）は、「80年代以降平和関連諸教育がその射程を拡大し始めたが、その背景にガルトゥング平和学の影響を見ることができる。平和教育に関してはその影響力は圧倒的である。『直接的暴力』『構造的暴力』や『積極的平和』『消極的平和』といったガルトゥング平和

学の用語は、今日の平和教育論では常識的に用いられるし、『広義の平和教育』『包括的平和教育』の主張はガルトゥングに依拠して論が進められている。

構造的暴力論は、『平和』の対語を『戦争』から『暴力』へと拡大することで、それまでは平和問題とは自覚されていなかった諸課題へも人々の目を向けさせることに成功した点で、まさに『平和』のコペルニクスの転回といってもよいだろう。戦争の問題に焦点をあてていた平和教育が貧困・飢餓や差別の問題をも射程に入れ、途上国の貧困に取り組んでいた開発教育が戦争の問題を教材化するなど、平和関連諸教育が豊かに発展した原動力がガルトゥング平和学だったといっても過言ではない⁹と、ガルトゥングの平和概念を評価した上で、その潜在的問題点について、「実は、平和教育の『包括性』には、平和教育の存在意義を失わせる危うさがあることが確認できたからには、『包括性』の理論的根拠となっているガルトゥング平和学の功罪を立ち止まって検討する必要があるのではないか」と指摘している。同様に、「平和」という基礎概念は活発な批判と論争の対象となるべきであり、ガルトゥングが提唱した平和概念の枠組に安住することなく、批判と論争を通じて積極的に「平和」を批判しながら、その意味内容の多様性を明らかにすべきとの指摘¹⁰もある。

以上、従来「戦争」の対概念として規定されてきた「平和」を、「暴力」によって再定義したガルトゥングの平和論とその潜在的問題点にも触れながら平和の概念について整理した。ガルトゥングは「平和」とは「暴力の不在」であると定義し、「構造的暴力」による平和論を提起したが、それは現在の平和概念の国際的到達点となっている。「積極的平和」による平和論は現在の平和学、平和教育および関連諸教育に大きな影響を与え、平和教育の射程を豊かに広げていく原動力となっている。

Ⅲ. 「平和教育」の概念

次に、平和教育の概念について概観する。

日本の平和教育の基礎理論と体系化をはかるため 1972 年に設立された「広島平和教育研究所」は、日本の平和教育を牽引してきた代表的組織¹¹のひとつである。この研究所が編集した『平和教育実践事典¹²』では、平和教育とは「人間の生命の尊厳の思想にもとづいて、人間の生命を否定する一切の力、とくに戦争に反対し、平和を愛し、平和を築く人間を育てる教育」と定義している。

また、『新教育学大事典¹³』では、「国際理解を深め、戦争を防ぎ、平和を維持するための教育活動。学校教育の一領域として扱われるが、広く家庭教育・社会教育にもつながり、平和の実現という観点から、教育の内容や方法を問い直す機能をももっている。従って教育運動の面ももつ」と定義している。

さらに、『教育学用語辞典¹⁴』第四版では、「平和教育とは、地球上から人間の尊厳を否定する一切の戦争と暴力および核兵器を廃絶し、『個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成』（教育基本法前文）をはかる教育のことである」と定義し、実践的には「人権・福祉、環境、国際理解、情報などの教育と相互に関連を有し、平和を愛し擁護する人間精神や思考の探究、戦争の原因や結果、構造的暴力、国家・民族と国際政治のシステムなどの科学的考究、さらに国際平和協力へすすんで取り組む意欲や実践的態度を育てる段階などに分けられる」と規定している。

これらの定義に即していえば、今日の平和教育とは、反戦平和教育にとどまらず、積極的平和の実現をめざした「平和を創造する行動的な教育¹⁵」であることが理解できる。

IV. 平和教育の構造

『平和教育実践事典¹⁶』によれば、平和教育は、「直接的平和教育」と「間接的平和教育」の2つの面から構造的に整理される。

「直接的平和教育」とは、「戦争と平和に関する問題を直接かつ意図的・計画的に取り上げて考えさせたり、それに関連した行動をさせたりする教育」で、具体的には「戦争体験の継承、戦争原因の分析、戦争防止・反戦平和のたたかい、平和維持の国際的努力、人種差別や民族差別の問題」などをテーマとしている。また、「とりたてて行う平和教育」ともよばれる。

これに対し、「間接的平和教育」とは、「戦争と平和の問題をとりたてては扱わないけれども、人権意識や仲間意識を育てたり、豊かな人間的情操を育んだりして、若い世代に人間の命の尊さと美しさを教える教育」である。具体的には「文学」、「歴史学習」、「音楽」、「絵画制作」、「スポーツ」、「集団活動」、「仲間づくり」などを通して行われるものであり、「直接的平和教育の土壌を耕す教育」ということができる。「間接的平和教育」は、「子どもに生きとし生けるものへの愛、命に対する鋭い感受性、正義を愛し不正を憎む気持ち」、すなわち「人間的優しさ」を育てる教育でもあり、「この間接的教育の土台は、まず幼児期につちかわれ、つづいて家庭教育、学校教育、社会教育の全ての場が関係をもって来る。実際の平和教育では、この間接的平和教育の豊かな土壌の上に、またそれと深く結びつきながら、直接的平和教育が行われることがもっとも望ましい」とされている。

藤井敏彦（1991）は、『『直接的平和教育』の成果は、こうした人間的優しさをもつ人間の中でこそ花開くのである¹⁷』と述べ、「間接的平和教育」の重要性を指摘している。

さらに、平和教育は、「教育の全領域と深く関わりを持ちながらも直接的平和教育に焦点づけられなければならない」ものであり、そこに平和教

育の固有性、すなわち反戦争、平和主義を追求する平和教育の本質的役割が存在しているものと考えられる¹⁸。

また、今日では、戦争に関する問題を取り上げる平和教育は「狭義の平和教育」、貧困・差別・環境などの構造的暴力に関わる問題をも取り上げる平和教育は「広義の平和教育」と呼ばれることもある¹⁹。

V. 平和教育の目的

平和教育の目的については「平和」の概念の捉え方で異なっていくことではあるが、『平和教育実践事典²⁰』によれば、「直接的平和教育」の目的の中には以下の3つの要素が必ず含まれるべきであるとしている。

- ① 戦争の持つ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと憎しみの感情を育てるとともに、平和の尊さと命の尊厳を理解させる。
- ② 戦争の原因を追究し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させる。
- ③ 戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする。

つまり、戦争の事実の認識と原因の究明、そして平和を築く力への信頼が統一されてはじめて平和教育の目的が達成されるという。

さらに、『平和教育実践事典²¹』では「世界の平和のためには国家や民族のレベルを超えて人類としての意識に高まること、そのことへの可能性の信念、あるいはそういった人類への英知への期待を失わせないような教育が行われなければならない²²」と述べられている。

総じて言えば、平和教育は、「平和を創造する行動的な教育」といえる。構造的には「直接的平和教育」と「間接的平和教育」が存在し、「戦争と平和」の問題を取りあげる「直接的平和教育」も、そしてその土壌を耕すため

の「間接的平和教育」も、双方が有機的、相乗的に取り組まれるべきであると考えられる。しかし、いずれの場合も平和教育の核心においては、戦争否定と平和創造という目的がしっかりと埋め込まれていなければならない。

VI. 平和教育の方法

平和教育の方法は多様である。たとえば、北東アジア地域についていえば、朝鮮半島の休戦状態という現実はあるにせよ、今日までかろうじて「消極的平和」は保たれてきた。

しかし、戦後 70 年近くを経ても緊張関係が続いているという北東アジア地域の現実に即して考えれば、この地域においては「戦争と平和」を直接扱う「直接的平和教育」よりも、むしろ緊張関係を和らげるための「間接的平和教育」が求められているものと推察できる。なぜなら、現状の緊張関係が戦争に発展しないようにするためには、まず基本的な相互信頼関係を育むための努力が求められると考えるからである。

平和教育の方法には、平和の理念や知識を学習する「平和についての教育」や、平和を志向する性格や態度や技能を育成する「平和のための教育」などがある。

村上登司文（2007）は、「日本の平和教育の中心であった戦争についての教育（反戦平和教育）は、学校現場に戦争体験者がほとんどいなくなった現在、戦争未体験者が過去の戦争を体験して、それを伝える平和教育を継続していくことが必要である。ただし、反戦平和教育の実践だけでは不十分で、積極的平和の達成に向けて、未来志向的に平和を形成する教育が必要とされている²³」と平和教育の今日的課題を述べている。

これは、多くの平和教育研究者に共通した認識であり、たとえば、藤田秀雄（1988）は、「わが国の平和学習は従来、戦争の被害・加害の実相を伝え核軍拡の恐ろしさを伝えることに力点をおいてきた。どちらかといえ

ば歴史教育の一環として平和教育をすすめてきた。(中略) 平和学習では、単に戦争の恐ろしさや現在の危険を知るだけでなく、平和のための何らかの行動をする人をつくりだすことが目標である²⁴⁾」と指摘している。

村上(2007)や藤田(1988)の主張によれば、平和教育のあり方として、従来学校で実践されてきた戦争体験継承による反戦平和教育、すなわち「平和についての教育」だけでは不十分であるという認識であり、平和を形成するための知識、態度、技能など、平和形成に参加する主体を育成していく具体的な教育のあり方、すなわち「平和のための教育」が求められていると考えられる。

トランスナショナルイゼーションとグローバルイゼーションが進行する現在、「平和、人権、環境、開発が相互に関連し、それぞれの問題の解決が重要な課題となっている。教育のグローバル化も進み、地球市民の形成もいわれるようになった。子どもたちに国際的な視野と感性とを身につけさせることが重要になっている。平和な社会を維持し形成し続けていくためには、子どもたち自身にも平和とは何か、また平和社会形成の方法について考えさせることが望まれている²⁵⁾」という村上(2006)の認識は多くの人が共有できるはずである。つまり、平和が大切だと漠然と感じている子どもたちに対し、平和構築の具体的な方法を学ぶための学習機会が必要とされているといえよう。

VII. 北東アジア地域における平和教育実践

以上、平和および平和教育の概念、構造、目的、方法について概観してきた。次に、それらを踏まえて私たちの暮す北東アジア地域における平和教育実践に関わる歴史的背景を整理する。換言すれば、なぜ北東アジア地域における平和教育実践がとりたてて重要であるのかということの検討を試みる。

1. アジアを舞台にした戦争の歴史

日本の平和教育は、第二次世界大戦への反省をもとに憲法学習、被爆体験の継承、戦争加害体験の継承などを中心課題としてきた。戦争被害体験では、ヒロシマ・ナガサキの被爆体験や沖縄戦、空襲体験などが重要なテーマとなってきた。一方、戦争加害体験においては、隣国である中国や朝鮮（韓国・北朝鮮）への侵略・植民地化などが重要な学習テーマとなってきた。しかし、戦前からはじまる日本のアジア諸国との戦争と侵略の歴史をふりかえるとき、日本が戦争によって被害を与えた国は中国、朝鮮（韓国・北朝鮮）に限らず、ロシア、モンゴルなどアジアー帯にひろがっている。以下の表¹²⁶は、近代以降、アジア地域において日本が関係するおもな戦争や侵略について大まかに整理したものである。

この表からわかる通り、近代以降、アジア地域において交戦あるいは侵略などによって日本が被害を与えた国々は、朝鮮（韓国・北朝鮮）、中国、モンゴル、ロシアなどがあげられる。これらの国々は「北東アジア」とよ

表 1

西暦	名称	交戦国・関与国など
1894	日清戦争	日本、中国（清）
1904	日露戦争	日本、ロシア
1910	日韓併合	日本、朝鮮（韓国・北朝鮮）
1914	第一次大戦	日本、ドイツほか
1918	シベリア出兵	日本、ロシア、アメリカほか
1931	満州事変	日本、中国（中華民国）
1937	日中戦争	日本、中国（中華民国）
1939	ノモンハン事件	日本、モンゴル、ソ連、（満州国）
1941	大東亜戦争	日本、中国・アメリカなどの連合国
1945	ソ連対日参戦	日本、ソ連
1950	朝鮮戦争	韓国、アメリカなどの国連軍と北朝鮮、中国、ソ連、 （日本：特別掃海艇派遣、在日米軍等への戦争協力）

※ 和田春樹『東北アジア共同の家』平凡社、2003年を参考にして筆者が作成

ばれる国際地域を構成する国々である。

従って、日本の平和教育の地域的射程を考えると、アジア地域の中でも、特に近代以降日本がもっとも被害を与えた「北東アジア地域」に着目することの重要性や意義はきわめて大きいものと考えられる。

2. 地域概念の整理

前項で述べた通り、「北東アジア」は日本の平和教育において特に重要な意義を持つ地域であり、改めて整理する。

「北東アジア」の構成国は、地理的概念や関係的概念などによって異なっており、現在のところ明確な定義はない。



北東アジア地図²⁷

※ 出所「環日本海経済研究所 (ERINA)」を参考にして筆者が作成

そもそも地域的概念とは、歴史の中で伸縮するものであり、いつ、どのように切り取るかによっても違ってくるという性質を持つ。

日本において「北東アジア」という呼称は、近年の経済開発の動きの中で使用されてきた経緯がある。1991年に国連開発計画 (UNDP) の主導で「豆満江開発計画²⁸」がスタートしたが、日本においてはこの動きに経済活性化の起爆剤を期待した島根県、鳥取県、福井県、石川県、富山県、新潟県などの日本海沿岸の各自治体が、積極的に「環日本海交流」や「環日本海経済圏」など、北東アジア地域を意識した調査・研究や交流などを取り組み始めた。その際、朝鮮半島では「日本海」とは呼ばず「東海」と呼ばれていることへの配慮から、国際会議などにおいては「北東アジア経済フォーラム」や「北東アジア経済会議」などのような形で「環日本海」ではなく「北東アジア」の呼称が使われるようになった。従って、日本では「環日本海」と「北東アジア」はほぼ同義的に使用されている²⁹。

宇野重昭（2001）は、「北東アジア地域という概念は、20世紀の歴史全体から見ると、比較的新しい概念である。その範囲はあまり明確ではない。アジア、東アジア、東南アジアという概念も必ずしもはっきりしていないが、北東アジア地域という、これらの地域以上にあいまいである。当然、研究そのものも、その緒についたばかりである³⁰。」と述べ、「北東アジア」という地域概念が比較的新しくあいまいな概念であると説明している。

また、増田祐司（2001）は、『北東アジア』概念は、単に『地理的』概念として設定されるのではなく、『関係的』概念、すなわち関係性から『地域』が定義され」と述べている³¹。この「関係的」概念については、和田春樹（2003）が「地域というものが自然にあって、その地域のつながりによって世界が成り立っているというものではない。世界はこのような地域から成り立っているとみること自体が、地域という認識をつくり出すことである。地域というものが与えられたものとして客観的に存在しており、そういう地域を認識主体が発見して、それを研究し説明していくというよりは、一つの地域を自分たちが認識の対象とし帰属の対象とすることを通じて、地域というものを創造するのである³²。」と述べ、さらに、地域とは「考える立場、思想、ビジョンによって決まること」と、地域概念の考え方についても言及している。

以上、地域概念に関わるいくつかの見解をみてきたが、いずれの見解によっても、現在のところ北東アジアの地域概念は明確に定まっていないことがわかった。

次に、そうした現状をふまえた上で、「北東アジア」の構成国について具体的に検討してみる。

環日本海学会編『北東アジア事典³³』によれば、「本書で使われる『北東アジア』とは、基本的に、ロシア極東、中国東北3省、モンゴル、朝鮮半島2ヶ国、日本を含む地域を念頭においているが、この地域を広義の環日本海圏（地域）として扱うこともある。」としている。また、多賀秀敏

(2006) は、「東南アジアとの対比の上で、北東アジアの構成国を列挙すれば、日本国、大韓民国（韓国）、朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）、中華人民共和国（中国）、モンゴル国、中華民国（台湾）、これにロシア連邦がくわわる。世界人口の約4分の1を擁する広大な地域である。だが事実上の認識では、中国は東北3省、ロシアは極東地域に限定し、また台湾は含まれない³⁴。」と述べている。

これに対し、和田（2003）は、『『環日本海経済圏』『北東アジア経済圏』を考える人々は、すでにみてきたように日本、韓国、北朝鮮、中国、ロシア、モンゴルの六国が入るとしている。国連機関では、アジア太平洋地域 Asia and Pacific region のもとに Northeast Asia を subregion として、中国、韓国、日本、モンゴル、北朝鮮、ロシアの六国よりなるとしている³⁵』と既存の地域概念を説明する一方で、「私は東北アジアを国家だけで構成されるとせず、台湾、沖縄、サハリン、クリル諸島、ハワイなどの大きな島もまた地域の第二の構成要素だとするのがよいのではないかと考えるにいたった³⁶』と独自の見解を述べ、この地域に影響を与える「ステークホルダー」としてアメリカや台湾も含めるべきだと主張している。

日本政府においては、外務省と経済産業省が「北東アジア課」を設置している。所掌事務の対象国は各省で少し違っている。外務省の北東アジア課は「韓国、北朝鮮」を担当しているが、経済産業省の北東アジア課は「中国、朝鮮及びモンゴル」を担当している³⁷。

国連においては、経済社会理事会³⁸が設置する地域経済委員会の「アジア太平洋経済社会委員会（UN ESCAP）」が2010年に「北東アジア事務所³⁹」を開設した。この国連事務所では、「日本、大韓民国（韓国）、朝鮮民主主義人民共和国（北朝鮮）、中華人民共和国（中国）、モンゴル国（モンゴル）、ロシア連邦（ロシア）」の6ヶ国を北東アジア地域の構成国と認識している。

以上の通り、「北東アジア」の地域概念は比較的新しくあいまいなもの

であり、もとより主権国家のみで構成される地域でもない。具体的には、この地域を構成する主要6ヶ国（日本、韓国、北朝鮮、中国、モンゴル、ロシア）加え台湾などの地域も含めるべきであり、その先には「民族」も含まれているものと筆者は認識している。北東アジアには現在 100 程度の民族⁴⁰があり、この地域のステークホルダーは多様に存在している。国家、地域、民族など、この地域に生きとし生ける人々を認識することで現実的な地域概念が構築されるものと考えている。

VIII. 共生のための国際地域へ

トランスナショナルリゼーションとグローバルリゼーションが進行する時代において、アジア地域においても、人・経済・情報・文化などの交流は飛躍的に進んできた。しかし、その一方で、私たちが暮らす北東アジア地域は、1894 年の日清戦争にはじまり 1953 年の朝鮮戦争休戦にいたるまで不断の戦争を繰り返してきた歴史があり、その傷跡は半世紀を越えてもまだ癒えていない。

特に、日本の侵略戦争に関わる従軍慰安婦、南京虐殺、歴史教科書、靖国参拝、戦後補償といった諸問題は、韓国、北朝鮮、中国などの近隣国と日本の間で恒常的に衝突の火種となり続け、それは、時として一般市民による文化交流までも政府から制限されるような事態を生じさせてきた⁴¹。中国・台湾との尖閣諸島（釣魚島）問題、韓国との竹島（独島）問題、ロシアとの北方領土問題などは 2010 年 9 月 7 日に発生した中国船衝突事件に見られるようにますます激化し、日本と近隣国の関係はいっそう悪化しているようにみえる。

また、隣国においては、中国と台湾は依然独立問題を抱え、朝鮮半島は世界で唯一の分断国家として半世紀以上にわたり軍事的緊張状態におかれている。このように、21 世紀に至っても私たちが暮らす北東アジア地域

は不安定な状態が続いているのである。

アメリカの歴史学者ジョン・ダワーが「他者の立場を理解することは同情ではありませんし、賛同でもありません。しかし、相手の立場で物事を考えられることが重要です。その理解の敵となるのは、常にナショナリズムであり、愛国心です⁴²⁾」と語っているが、今日の尖閣諸島（釣魚島）や竹島（独島）などの領土問題をみていると、まさに各国の国民は、偏狭なナショナリズムや愛国心を煽る政治やマスメディアに「国民感情」を掻き立てられながら、自分たちの未来や希望を語ることができない状態に陥ってしまっているように感じられる。

戦後 70 年近くにわたり、日本の平和教育はおもに学校教育や社会教育などにおいてその実践が積み重ねられてきた。しかし、一方で、前述の通り、北東アジア地域の緊張状態はいまだに緩和されず、むしろ日本と近隣諸国の緊張関係は高まり続けているように見える。

唯一の被爆国であり、世界に誇る平和憲法を持つ日本における平和教育の基本は、平和を尊び、戦争に反対する知識と態度を身につけることであり、その意義や重要性はいささかも変わることはない。一方、北東アジア地域の積極的平和の形成がますます重要な課題となってきた中で、この地域の平和と安定に焦点をあてていく必要性はいっそう高まっているものと筆者は考えている。北東アジア地域に暮らす子どもたちが、先行世代による負の遺産に阻まれ、平和的・発展的な新しい関係性を構築できないということはあってはならない。そのためには、この地域に暮らす各国の市民が、「北東アジア」という地域を、単なる地図上の区分ではなく、ましてや、反平和的な地域でもなく、共に生き合う「共生のための国際地域」として認識しあえる新しい国際関係・国際秩序を構築していくことが必要であり、それを可能にする主体の育成が求められているのではないだろうか。

2001 年の 11 月、クアラルンプールで開かれた ASEAN プラス 3 首脳会

議において、「われわれ、東アジアの民 the people of East Asia は、地域内のすべての諸国民の全面的な発展に基礎をおく平和、繁栄、進歩の東アジア共同体 East Asian community を創造することを希求する」と明記された東アジア・ビジョン・グループの報告書が提出された。

また、翌 2002 年 9 月には、「4. 双方は、北東アジア地域の平和と安定を維持、強化するため、お互いに協力していくことを確認した。双方は、この地域の関係各国の間に、相互の信頼に基づく協力関係が構築されることの重要性を確認するとともに、この地域の関係国間の関係が正常化されるにつれ、地域の信頼醸成をはかるための枠組を整備していくことが重要であるとの認識を一にした」と明記された「日朝平壤宣言」が日本と北朝鮮の間で合意された。

さらに、翌 2003 年 2 月には、韓国大統領に就任した盧武鉉が、「東北アジアの中心に位置する韓半島は、中国と日本、大陸と海洋を結ぶ架け橋だ。欧州連合のような平和と共生の秩序が東北アジアにも構築されることが私の年来の夢である」と語り、平和と相互発展をめざす地域共同体の構想を表明した。

このように、北東アジア各国の首脳レベルにおいては、厳しい国際関係を続けながらも「北東アジア地域」が単に地図上の地域区分としてではなく、「地域共同体」の構築をめざす国際地域として語られ始めている。

IX. まとめ

以上、平和および平和教育の概念を概観してきたが、まとめとして、北東アジア地域における平和教育実践の意義と課題について論じていきたい。

1. 平和教育実践の意義

前述の通り、ユネスコ憲章前文は、「……相互の風習と生活を知らない

ことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった」と述べ、戦争の原因が相互の「諸人民の疑惑と不信」であると指摘している。すなわち、相互理解の欠如や偏見が戦争の主観的原因であると述べている。

また、『平和教育実践事典⁴³⁾』によれば、「核時代の今日、平和教育は『国家』のわくを越えて感じ思考することができる人間をつくりださなければならない。『国境を越える平和教育』こそ世界各国にいま求められている平和教育である」と、トランスナショナルな平和教育実践の意義を指摘した上で、「この点で、これからの平和教育は戦争に反対するだけでなく、戦争を必要としない新しい世界秩序は、どうしたらつくれるか、について創造的に志向させるという課題をもっている。未来の世界について自由に構想させてみることは、世界についての子どものこれまでの固定観念を崩し、人類社会・地球社会のイメージをふくらませることになるし、従って平和の展望を拓かせるうえで役立つ」と述べ、未来志向の創造的な平和教育実践の意義について指摘している⁴⁴⁾。

さらに、「核時代の今日、世界の真の永続的平和は『国家』を中心とした現在の世界の秩序を『人類』を中心とする新しい世界秩序につくりかえることなしには達成できなくなっている」と指摘し、世界秩序の中心を「国家」から「人類」につくりかえること、すなわち実践的には、その焦点を「国」から「人」に合わせていくことの必要性を指摘している⁴⁵⁾。この点についてはさらに次のように言及している。

「現実には、世界の政治や経済はまだ国家中心に動かされているし、国家間になお多くの利害の対立や確執・相互不信があることも事実である。しかしわれわれは価値観において、すでに時代遅れになった国家中心の考え方を克服し、『人類』の思想を身につけなければならない。平和教育は国家中心の政治制度の変革に先がけて、このような人類共同体の思想と価

値観を若い世代に形成するという大きな使命をもっている。それはいわば心の中なる「国家のとりで」を崩して、若い世代の精神の中に「人類のとりで」を築く仕事であるともいえる。これからの平和教育は、このような人類思想の形成を通じて新しい世界秩序の形成に大きく貢献することができるのである⁴⁶」。

つまり、これからの平和教育は「人類」としての認識、相互理解に着目して実践されていくべきであるという。

こうした指摘は、硬直した関係にある北東アジア地域における平和教育実践の視点と方法に具体的なヒントを与えてくれる。

従来、日本の国際的な平和教育実践の多くは、「日本－中国」、「日本－韓国」、あるいは「日本－中国－韓国」など、二、三国間の枠組の中で取り組まれてきた。こうした枠組による実践によって相互理解や相互信頼は深まっていると推察されるが、一方で、北東アジアの現状を俯瞰すれば、この地域の緊張状態は戦後 70 年近くを経ても緩和されず、むしろ日本と近隣諸国の緊張関係は高まっているように思われる。

従来の二、三国間の枠組での相互理解や和解のための学習は、当事国どうしにおいて大きな意味はあるものと思われるが、結果としてその成果が北東アジア地域全域の平和と安定を促進することに充分反映されてこなかったのではないだろうか。

北東アジア地域の平和と安定を図るための平和教育実践の方法は多様に考えられる。前述のとおり、これからの平和教育においては、「国家」を越えた「人類」としての相互理解を促す努力をいっそう推し進めていくべきである。そして、より広範な国々との関わりの中で「人類」を意識し「共生の国際地域」を形成していくという視点が必要ではないだろうか。すなわち、特定の国同士の平和構築、信頼構築だけでなく、「北東アジア」という「地域」に焦点化した平和教育実践が求められるものとする。

2. 平和教育実践の課題

平和教育実践において、「北東アジア地域の平和形成」を基本課題と設定したとき、実践の考え方として次の二つが想定できる。一つは、「国（地域）と国（地域）」の平和と友好を進める先に自ずと北東アジア地域の平和が形成されるという考えである。もう一つは、北東アジア地域の平和と安定を共通の課題として追求することを通じて「国（地域）と国（地域）」の平和と友好も進んでいくという考えである。前者は従来、主に学校や地域等で取り組まれてきた方法論だと推察するが、戦後 70 年近くを経てもなお緊張関係が続く北東アジア地域の現状を考えると果たしてそうした方法論だけでよいのかという疑問を持たざるをえない。この地域の硬直した現状に変化を促し、新しい局面を導き出すためには、できるだけ多くの国々が参加・連携して「地域の平和と安定」を追求していくことが必要であると考え。したがって、後者の方法論が積極的に実践させるべきであると筆者は考えている。

戦後 70 年近くを経てもなお不安定な関係にある北東アジア地域が「共生のための国際地域」となっていくためには、国家レベルの政治的諸課題の解決が求められる一方で、私たち市民ひとり一人が国家を越えた「人類」としての思想を身につけていかなければならないものと考え。

「共生のための国際地域」は、トランスナショナルな感覚を身につけた各国の市民らによって実現されていくだろう。そのためには、「相互理解」の学力を「地域連帯」の行動に結びつけていくための意図的・計画的な学習機会が必要であり、そこに平和教育実践に託された今日的課題があるものと考え。また、それは同時に「国民国家」のあり方を問うていく機会にもなっていくであろう。

注

- 1 松井ケティ「平和教育におけるリーダーシップと許しの役割：歴史的過去を乗り越えるために」清泉女子大学『清泉女子大学紀要 55』、2007 年、137 頁。

- 2 「国際連合教育科学文化機関憲章（ユネスコ憲章）」1945年11月国連教育文化会議で採択、翌年発効（日本ユネスコ国内委員会）。
<http://www.mext.go.jp/unesco/009/001.htm>
- 3 新村出編『広辞苑』第五版、岩波書店、1998年。
- 4 村松明監修『大辞泉』小学館、1995年。
- 5 広島平和教育研究所編『平和教育実践事典』労働旬報社、1981年、3頁。
- 6 公益財団法人日本ユニセフ協会ホームページ参照（2009年）。
http://www.unicef.or.jp/osirase/back2010/1009_05.htm
- 7 竹内久顕編『平和教育を問い直す 次世代への批判的継承』法律文化社、2011年、43-44頁。
- 8 同前書、78-92頁。
- 9 同前書、84-85頁。
- 10 木部尚志「研究課題としての〈平和の批判〉」国際基督教大学平和研究所『peace reports』vol. 9, No. 1、2012年。
- 11 たとえば、日本教職員組合、日本平和学会、広島平和文化センター、日本教育学会、日本平和教育研究協議会、平和教育学研究会などがある。
- 12 前掲書、『平和教育実践事典』、1頁。
- 13 細谷俊夫ほか編『新教育学大事典』第一法規出版、1990年。
- 14 岩内亮一ほか編『教育学用語辞典』第四版、学文社、2006年、215頁。
- 15 前掲書、『平和教育実践事典』、14頁。
- 16 同前書、3-4頁。
- 17 藤井敏彦「VI 平和と教育」(財)広島平和文化センター『新訂 平和事典』勁草書房、1991年、124頁。
- 18 前掲書、『平和教育実践事典』、4頁。
- 19 前掲書、竹内久顕編『平和教育を問い直す』、51頁。
- 20 前掲書、『平和教育実践事典』、5頁。
- 21 同前書、5頁。
- 22 同前書、5頁。
- 23 村上登司文「戦後日本の平和教育」『日本から発信する平和学』法律文化社、2007年、206頁以下参照。
- 24 藤田秀雄『平和学習入門』社会教育実践双書6、1988年59頁。
- 25 村上登司文「平和形成方法の教育についての考察—中学生の平和意識調査を手がかりに—」『広島平和科学』28、2006年、29頁。
- 26 和田春樹『東北アジア共同の家』平凡社、2003年、85頁を参考にして筆者が作成。

- 27 ※「北東アジアの地図」：出所「環日本海経済研究所（ERINA）」ホームページ（掲載承認済）。<http://www.erina.or.jp/jp/Asia/map/index.htm>
- 28 中国・ロシア・北朝鮮の3か国に跨るデルタ地帯である「豆満江」を多国間協力により開発しようという構想。90年に中国が構想を発表し、その後国連開発計画の支持を得て翌年から計画がスタートした。
- 29 環日本海学会編『北東アジア事典』国際書院、2006年、118頁。
- 30 宇野重昭「北東アジア地域と新しい地域連関を目指して」『21世紀の北東アジアと世界』国際書院、2001年、27頁。
- 31 同前書、11頁。
- 32 前掲書、和田春樹『東北アジア共同の家』、42頁。
- 33 前掲書、環日本海学会編『北東アジア事典』、7頁。
- 34 同前書、19頁。
- 35 前掲書、和田春樹『東北アジア共同の家』、75頁。
- 36 同前書、76-77頁。
- 37 外務省アジア大洋州局北東アジア課、経済産業省通商政策局北東アジア課。
- 38 国連経済社会理事会は、経済開発などの経済問題と、子ども、青少年などの社会問題を担当し、教育と保健状態の改善、人権と自由の保護といった問題について勧告を行っている。<http://www.unic.or.jp/know/orgf3.htm>
- 39 国連アジア太平洋経済社会委員会（UN ESCAP）「北東アジア事務所（2010年開設）」事務局は韓国の仁川市に設置されている。北東アジア地域を構成する6ヶ国の社会・経済開発を促進する業務を担当している。国連広報センターホームページ。<http://unic.or.jp/unic/highlight/2624>
- 40 例えば、中国には漢民族、ウイグル族など56の民族、極東ロシアにはロシア民族、ヤクート民族など27以上の民族、モンゴルにはモンゴル族、ブリヤート民族、カザフ民族などがおり、日本にはアイヌ民族（や琉球民族）などがある。参考：外務省ホームページ（2012年）。
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/data.html>
ニジェガロツキー・ドヴォール(2002年)。
<http://homepage2.nifty.com/nndvor/nation.dalny-vostok.htm>
- 41 たとえば、日韓においては、歴史教科書問題を発端に、韓国政府が日韓大学生および教師の交流事業中止を公式発表した（2001年7月）。日中では、日本政府の尖閣国有化を発端に国交正常化40周年の記念事業や交流イベントの中止と延期が全国40道府県以上に広がり100件以上の交流事業が中止や延期となった（2012年9月）。
- 42 ジョン・ダワー（John Dower）、「朝日新聞」『オピニオン』2012年10月30

日付朝刊第 15 面。

43 前掲書、『平和教育実践事典』、15 頁。

44 同前書、15-17 頁。

45 同前書、15-17 頁。

46 同前書、16 頁。

参考文献

岩内亮一・本吉修二編『教育学用語辞典』第四版、学文社、2006 年

宇野重昭「北東アジア地域と新しい地域連関を目指して」『21 世紀の北東アジアと世界』国際書院、2001 年

環日本海学会編『北東アジア事典』国際書院、2006 年

木部尚志「研究課題としての〈平和の批判〉」『peace reports』vol. 9, No. 1、国際基督教大学平和研究所、2012 年

多賀秀敏「I. 北東アジアの国際関係」『北東アジア事典』国際書院、2006 年

竹内久顕編『平和教育を問い直す 次世代への批判的継承』法律文化社、2011 年

新村出編『広辞苑』第五版、岩波書店、1998 年

広島平和教育研究所編『平和教育実践事典』労働旬報社、1981 年

藤井敏彦「VI 平和と教育」(勸)広島平和文化センター『新訂平和事典』勁草書房、1991 年

藤田秀雄編『平和学習入門 社会教育実践双書 6』国土社、1988 年

細谷俊夫・河野重男他編『新教育学大事典』第 1 巻、第一法規出版、1990 年

松井ケティ「GPPAC 国際提言の意義—平和教育を中心として—」『法と民主主義』No. 401、日本民主法律家協会、2005 年

村上登司文「平和形成方法の教育についての考察—中学生の平和意識調査を手がかりに—」『広島平和科学』28、2006 年

村上登司文「戦後日本の平和教育」『日本から発信する平和学』法律文化社、2007 年

村松明監修『大辞泉』小学館、1995 年

ヨハン・ガルトゥング『平和を創る発想術』岩波書店、2003 年

和田春樹『東北アジア共同の家』平凡社、2003 年

※ 同朋福祉編集委員会規定により「研究ノート」としての査読済み

(本学非常勤講師：国際理解教育)